УДК 37.014;316.33

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ЯВЛЕНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Л.И. Ямпольская

Институт «Кибернетический Центр» ТПУ
E-mail: liy@it-university.tpu.ru

Рассмотрены интегративные процессы в современном университетском образовании, проблемы мультикультурализма образовательных систем. Различие дисциплинарной структуры науки, отсутствие универсальных стандартов, реальное многообразие образовательных традиций, идеологическая ориентация представляют известную трудность для интегративных процессов. Болонская декларация является одним из наиболее значимых документов в сфере интеграции образования для стран Европейского Союза, а также вовлечения в этот процесс европейских стран, находящихся на периферии этого Союза. Принятие удобной в плане сравнимости системы четких и сопоставимых степеней способствует международной конкурентоспособности европейского высшего образования.

Говоря о процессах глобализации современного университетского образования, отметим достаточно интересную деталь. Весь смысл в том, что в исследовательской литературе под глобализацией понимается зачастую унификация, гомогенизация образования, – позиция эта не принята рядом исследователей [1–3]. К примеру, Р. Робертсон использует понятие «глокализации», наиболее полно описывающее сущность современных трансформаций в условиях глобализации. Под глокализацией он понимает «... создание и инкорпорирование локального в глобальное, процессов, которые в свою очередь, сами значительно определяют форму сжатия мира как целого» [2]. Вслед за Р. Робертсоном, У. Ханнерс утверждает: разнообразие, а не гомогенность выступает ключом к пониманию глобализации [3]. Н.Н. Федотова, соглашаясь с У. Ханнерсом и Р. Робертсоном, полагает, что общая ошибка в трактовке глобализации как унифицирующей тенденции распространяется и на документы, касающиеся образования. Так Болонская декларация вызывает серьезные дискуссии по основным ее положениям: существуют гиперглобалисты в образовании, которые истолковывают ее как унификацию по американскому образцу. Однако и те, кто адекватно понимают глобализацию, переходя к глобализации образования, нередко поддаются такому восприятию, считает Н.Н. Федотова [1]. Программа, ориентированная на интегративные процессы университетского образования Европы, была сформирована в последнем десятилетии XXI в.; программа ориентирована на интегративные тенденции в Европейском образовании, на тенденцию формального единства, включающего следующие элементы: учреждение двухступенчатой системы университетского образования, разделение на бакалавров и магистров; предположение об обмене специалистами в масштабе Европы, требующее сопоставимости степеней, приложений к диплому с указанием специальности, списком прослушанных курсов и кредитных часов; рассмотрение кредитной системы как способствующей повышению студенческой мобильности; установление общеевропейских критериев качества образования; рассмотрение «европейской компоненты» как необходимой структурной части образования в странах Европейского региона.

В основу программы интеграции были положены следующие документы.

В 1997 г. в г. Лиссабоне была принята конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». Россия присоединилась к этому документу в 2001 г. В 1998 г. была проведена Первая Всемирная конференция ЮНЕСКО, которая приняла документы: «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века» и «Рамки приоритетных действий, направленных на реформу и развитие высшего образования». Оба документа имели концептуальную направленность на выработку общих для всех принципов, а также долгосрочный план достижения этой цели.

Сорбоннская декларация, принятая в 1998 г., поставила цель гармонизации европейской системы образования, ее согласованности на уровне стран Европы. Эта декларация была подписана Францией, Германией, Великобританией и Италией. Идеи Сорбонны были продолжены в Болонской декларации 1999 г., имевшей уже более четкие цели – конвергенцию образовательных систем европейских стран. Предлагалась система мер, которая может «способствовать необходимой конвергенции и большей прозрачности квалификационных структур в Европе», с целью соизмеримости и конкурентоспособности с американским образованием. В 2001 г. было принято Пражское коммюнике, в котором подтверждалась перспективность Болонской декларации для европейского образования. Болонская декларация была дополнена идеей непрерывного образования, вплоть до образования в течение всей жизни (*life-long education*).

Болонская декларация является одним из наиболее значимых документов в сфере интеграции образования для Объединенной Европы, а также вовлечения в этот процесс европейских стран, находящихся на периферии этого союза. Она подписана сегодня 32 странами, включающими не толь-

ко членов европейского союза, но и Хорватию, Кипр, Турцию [4]. Россия пока официально не участвует в болонском процессе, хотя находится под его влиянием. Она заинтересована в признании своего образования в качестве европейского, в конвертируемости дипломов ведущих университетов и институтов Российской Академии наук; в обучении студентов за рубежом в большем количестве, чем это имеет место сегодня, в выходе своего образования на международный рынок, в коммерческом обучении европейских студентов, интеграции в образовании как части процесса европейской интеграции.

Перечисленные документы предполагают: принятие удобной в плане сравнимости системы четких и сопоставимых степеней, в частности, за счет введения приложений к дипломам, с тем, чтобы содействовать не только потенциальному трудоустройству европейских граждан, но и международной конкурентоспособности европейского высшего образования, принятие и переход на двухуровневую систему подготовки, – бакалавр и магистр. Первый уровень признается на европейском рынке труда и в системе высшего образования в качестве соответствующего уровня квалификации, доступ ко второму циклу потребует успешного завершения первого, продолжительностью не менее трех лет. Второй цикл завершается получением магистерской степени. Кроме того, предполагается введение системы кредитных (зачетных) учебных единиц, по типу европейской системы кредитных трансфертов, – *European Credit Transfer System* (ECTS), рассматриваемых как средство поддержки мобильности студентов в Европе. Студенты должны иметь возможность приобретать такие кредиты, в том числе и вне высших учебных заведений, включая непрерывное образование, при условии признания соответствующими университетами организаций, которые их выдают. Предполагается и эффективная мобильность, доступ ко всем образовательным услугам. Преподаватели, научные работники и административный персонал могут участвовать в общеевропейских исследованиях и обучении без ущерба для своих прав, предполагается ведение «европейского пространства высшего образования», в том числе относительно содержания курса обучения. Европейское сотрудничество должно получить развитие в разработке критериев и методологии оценки качества преподавания, создании программ и кооперации учебных заведений, разработке схем мобильности и интегрированных программ обучения и научных исследований.

Следует отметить, что одновременно с появлением перечисленных документов, положенных в основу интеграции, возникают противоречия. Они связаны, как считает, к примеру, Н.Н. Федотова [1], с соотношением национального и европейского компонентов образования для стран, не вошедших в Европейский Союз (ЕС), не являющихся ассоциированными членами, периферийных по отношению к нему стран Европы. К ним принадлежит и Россия.

В Европе существует многообразие образовательных систем, научных школ и подходов к характеристике специфики образования. Параллельно с этой дифференциацией и многообразием, европейское образование обладает в целом качественной определенностью, что отличает его от американской системы образования. В Европе имеется исторически сложившееся единство и многообразие образовательных систем. Эта образовательная система может быть подвергнута трансформации посредством определенной образовательной политики, и один из возможных способов решения этой задачи, – диверсификация европейского образования и поддержание в нем мультикультурализма. Сегодня для Европы характерна тенденция, представленная политикой интеграции образования, что соответствует господству интеграционных тенденций в Европе и в этом смысле заслуживает одобрения. Одновременно, страны Европы (Германия, Голландия, Финляндия) испытывают сложности понимания того, что в Болонской декларации обозначено как блок европейского образования со своей национальной традицией, организации образования и его содержания. Эти страны подписали декларацию, но на конференциях и в публикациях специалисты по образованию этих стран не едины в восприятии Болонской декларации, поскольку Болонский процесс не учитывает национальную специфику образования в странах ЕС и в странах, не включенных в это объединение. И хотя содержательно Болонская декларация ориентирована, казалось бы, на неприятие унификации и стандартизации, как справедливо отмечает Н.Н. Федотова [1], провозгласив конвергенцию, Болонская декларация характеризует лишь одно ее измерение, – усвоение Европой американской модели образования, и не говорит о значимости опыта французской системы, а также немецкой, которой успешно следовала Россия.

Россия, оказавшись на периферии болонского процесса, и вместе с тем, в состоянии общественной потребности реформировать высшее образование, имеет двоякое отношение к болонскому процессу. Для периферийных стран Европы, таких как Россия, не интегрированных в ЕС, проблема интеграции образования предстает как часть процесса интеграции в Европу, обладает чертами привлекательности, но сдерживается многими факторами, выходящими за рамки проблем образования, а также проблемами национальных традиций в образовании и определенным безразличием Болонской декларации к содержанию самого образования. Поэтому однозначно предсказать эффективность и длительность болонского процесса сегодня представляется преждевременным.

Ситуация осложнена и визовым режимом: Россия не является членом ЕС, она имеет безвизовый въезд лишь в некоторые европейские страны. Одна-

ко чтобы стать конкурентоспособной, Россия должна вписаться в этот союз: страны намерены создать единую систему оценки знаний – *credit system*, которая даст возможность программы и дисциплины вузов этих европейских стран признать аутентичными. К примеру, французский студент может отучиться семестр в вузе своей страны, другой – в Варшавском университете, и все дисциплины ему будут зачтены. Если же мы окажемся вне этого поля, наше образование не будет признаваться в Европе. Положительное же восприятие интеграционной политики в образовании связано с практической включенностью в европейский интеграционный процесс, а для дискриминируемых в этом отношении стран представляется все менее перспективным участие в интеграции образования без участия в интеграции Европы. Готовность российских студентов продолжить образование в Европе не обеспечена не столько различием в системе образования России и других стран Европы, сколько визовыми перегородками и отсутствием финансовых возможностей для большинства талантливых студентов.

Сегодня же интеграционная образовательная политика не может полностью преодолеть существующий в Европе мультикультурализм образовательных систем и политику мультикультурализма в образовании. Хотя известную трудность для интегративных процессов представляет и такое, скажем, обстоятельство, как различие дисциплинарной структуры науки, отсутствие универсальных стандартов, реальное многообразие образовательных традиций, идеологическая ориентация социального знания. К примеру, в России культурология – наука об обществе, взятом сквозь призму культуры, а в Великобритании – как культурная антропология. Американский социолог И. Уоллерстайн, президент Всемирной социологической ассоциации, обосновал тезис: традиционное разделение наук на экономику, политику и социологию есть модель классического либерализма, которому эти сферы кажутся независимыми друг от друга. Более адекватным сегодняшнему положению дел является междисциплинарный, проблемный подход. И. Уоллерстайн разработал программу междисциплинарных исследований образования. Болонская декларация не дает ответа на вопрос, как строить содержательную сторону образования при этих различиях. Об этом говорит и Пражское коммюнике, подчеркивающее значимость европейского содержательного компонента знания. В документе отмечена необходимость усиления актуальной европейской компоненты высшего образования и потенциальной занятости выпускников, особое внимание уделено разработке модулей, курсов и учебных программ всех уровней с европейским содержанием, ориентацией и организацией. И целью политики интеграции в образовании не может являться отказ от реального многообразия традиций в этой области, а мультикультурализм содержания и форм образования неизбежен: сопоставимость, а не гомогенность должна быть целью; основополагающими принципами должны стать плюрализм в паре с прозрачностью.

Ряд авторов [1, 5, 6], занимающихся проблемами университетского образования, для обозначения сложности и противоречивых последствий реализации принципов Болонской декларации использует термин «макдональдизации университетского образования», понимая под этим следующее. Целью Болонской декларации является не стандартизация и не унификация образования, а соизмеримость и прозрачность, высокая мобильность студентов, интеграция образовательных систем в масштабе Европы и потенциально глобальном масштабе; основные принципы болонской декларации – эффективность, мобильность, сравнимость, конкурентоспособность, сопоставимость, прозрачность, контроль и калькулируемость. Перечисленные выше принципы могут способствовать не только успешному развитию образования в Европе, но и его макдональдизации.

Калькулируемость совпадает с кредитной системой, которая плохо выдерживает тест на макдональдизацию, создавая, по мнению П. Эуэлла, измеритель активности, а не качества, выступая как суррогат цели и достижения [5]. Предсказуемость определяется прозрачностью, наличием двух степеней, соизмеримостью и кредитной системой. Стандартизация продукта (выпуск только бакалавров и магистров) тоже входит в это понятие, равно как и попытки организовать обучение на основе модулей. Понятие контроля не является разработанным, но совершенно ясны намерения осуществить этот контроль посредством формальных процедур (аккредитационные и аттестационные процедуры контроля качества). Критику макуниверситетов, также как принципов рациональности макдональдизации, дал известный американский социолог Дж. Ритцер [7]. Он критикует упрощенную формальную систему рациональности Макдональдса, которая в конечном итоге превращается в иррациональность. Подобно тому, как ресторан «Макдональдс» никогда не заменит ресторана вообще, «Макуниверситет» никогда не вытеснит университета с мастер-классом, выдающейся профессурой, талантливыми студентами, университета как лаборатории мышления.

По мнению Д. Хартли, применявшего методологию Дж. Ритцера к анализу высшего образования в Шотландии, эффективность в высшем образовании означает, что оно должно в большей степени служить экономике, развивать и поддерживать тесные связи с производством и бизнесом; что поиск эффективности в обучении дополняется заботой о стандартах и качестве. Как любой рынок, рынок образования требует конкуренции, время – это деньги, которые должны быть потрачены продуктивно. Отсюда вытекает потребность в виртуальных университетах, дистанционном образовании [6, 7].

Дж. Ритцер показывает, что будут означать принципы ресторана «Макдональдс» в универси-

тетском мире. Калькулируемость означает, что все должно быть измерено, оценено в количественных показателях и в стоимости: число заслуг, которым обладает тот или иной человек, количество публикаций, рейтинг изданий, где были публикации. Дж. Ритцер предупреждает, что такая зацикленность на количественных показателях неблагоприятно влияет на качество: «мало внимания уделяется тому, наилучшим ли образом тот или иной предмет преподается именно в заданное число недель или часов в неделю». Предсказуемость достигается благодаря вниманию к дисциплине, порядку, формализации и рутине. Например, «предсказуемые тесты ведут к предсказуемым курсам и, обобщая, к предсказуемому образовательному опыту», экзамены в виде тестов с множественными ответами и система оценок также предсказуемы [7]. Контроль качества образования, а именно замена преподавателя дистанционными, сетевыми и прочими современными образовательными технологиями, регулирующими процесс обучения, ведет к тому, что «спонтанность и креативность более не являются достоинством, и даже могут быть обескураживающими ...», на смену им приходят рациональные процедуры заучивания материала и объективное тестирование [6].

Как обстоят дела в России? Н.Н. Федотова [1], исследуя возможность внедрения принципов Болонской декларации в России, пишет о том, что Болонская декларация уделяет преимущественное внимание, как уже было отмечено, формальным аспектам европейского компонента организации образования, а не его содержанию. Наиболее существенными ее пунктами является требование двухступенчатой системы образования и обеспечение мобильности студентов внутри Европы благодаря кредитной системе. Двухступенчатая система образования связана с необходимостью повышения его качества. Только успешно закончив бакалавриат (*undergraduate cycle*) можно перейти на стадию магистратуры (*graduate*). Предложено сделать первую ступень трех-четырехлетней. Полученная степень бакалавра трактуется Болонской декларацией как адекватная рынку труда. Вторая ступень ведет к получению мастера (магистра). Третья ступень заканчивается присвоением докторской степени.

Международные декларации об интеграции образования (Болонская декларация и Пражское коммюнике) настаивают на двухступенчатой системе степеней. Многие университеты Европы уже приняли эту систему. Она принята рядом университетов России. В России двухуровневая система «бакалавр-магистр» начала развиваться еще в конце 1980-х гг. как следствие перехода к рыночной экономике. Когда стало ясно, что государственное распределение специалистов осталось в прошлом, возникла потребность в более гибкой системе подготовки. В России систему бакалавр – магистр реализуют 167 вузов. Номинальное существование системы двухступенчатого образования в России выполняет только одну функцию – качественного отбора студентов для второй ступени.

Вторая сторона, соответствие бакалавров рынку, – неадекватна российским условиям. Специалисты стран Бенилюкса, Германии и Финляндии отмечают, что потребность в выпускниках первого уровня, особенно если он станет трехлетним, весьма проблематична. Европейские эксперты считают: даже в Европе рынок труда меняется очень медленно, – чтобы совместить его с системой образования, нужен не один день. Бакалавры будут востребованы на рынке труда, но на это уйдет время. Пока же они должны либо найти себе работу, либо идти в магистратуру [8]. В России выпускники университетов пополняют отряды безработных, многие работают не по специальности. У специалистов более высокой квалификации шанс устроиться на работу по специальности выше, чем у бакалавра, который большинством работодателей воспринимается как недоучившийся человек. Н.Н. Федотова, к примеру, отмечает, что помимо неадекватного рынка труда, отмечаются и другие особенности России, которые плохо совместимы с этим нововведением, среди этих черт, – консервативность системы образования, характерная не только для России, и недостаток информации [1]. Проблема в связи с переходом на двухуровневую систему (бакалавров и магистров) ведет к тому, что наиболее практически ориентированные студенты, например юристы, выберут обучение в тех странах, где образование будет наиболее коротким (например, три года бакалавриата, один год магистратуры). Поэтому, по мнению многих экспертов, в условиях конкуренции, не только условия получения академической степени должны быть одинаковы, но условия доступа к профессии. Если же эти различия будут велики, то будут наблюдаться потоки студентов в те страны, где это легче сделать: они предпочтут ту страну, где бакалавры или выпускники с укороченным сроком обучения востребованы. В силу несоответствия двухступенчатой структуры структуре рынка труда, многие российские университеты, формально перешедшие на двухступенчатую систему, предпочитают выпускать специалиста, который выше бакалавра и качественно соизмерим с магистром.

Существенным пунктом Болонской декларации является кредитная система (ECTS), которая призвана обеспечить мобильность студентов в пределах Европы. Кредиты выходят за пределы европейской системы и могут быть использованы в образовании в течение всей жизни (*life-long education*).

Российские университеты также начинают вводить кредитную систему, по своему замыслу это сделает прозрачными и сопоставимыми учебные программы, что позволит студентам повышать академическую мобильность, 19 июля 2002 г. министром образования подписан указ «Об организации работ по созданию процедуры зачета освоения студентами вузов содержания государственных образовательных стандартов высшего профессиональ-

ного образования». Эксперименты по внедрению кредитной системы проходят в ряде университетов, например, – в Российском университете Дружбы народов, Московском международном университете эконометрики, информатики, финансов и права, Томском политехническом университете и других. Даже критики недостатков кредитной системы отмечают ее достоинства: простоту, гибкость, возможность доверять результатам [5].

В странах, подписавших Болонскую декларацию, существует риск произвольного или неправильного признания зачетных единиц, подчеркивает Европейская Ассоциация международного образования. Университеты должны иметь значительные полномочия при принятии решений о своих методологиях признания зачетных единиц с учетом институциональных различий образования и академической структуры [3].

Принятию в России кредитной системы с целью интеграции в европейское образование, безусловно, будет способствовать ослабление визового режима, свободный доступ российских абитуриентов к поступлению в вузы Европы, стипендии для наиболее одаренных студентов. Однако, даже ограничиваясь чисто образовательными процессами, внедрению кредитной системы должно предшествовать формальное признание российского образования как эквивалентного западному. Сегодня в Латвии, например, требуется нострификация российских дипломов, даже если это дипломы МГУ, дипломы кандидатов наук, полученных в ведущих институтах Российской Академии наук.

Россия выбирает другую позицию: создайте возможность мобильности для наших студентов, – и мы примем кредитную систему и другие пункты Болонской декларации. Верна ли эта позиция? Сегодня имеет место дисбаланс в студенческом обмене между странами ЕС и России. Если в Европе учится не менее 10 тыс. российских студентов, то в России – только 2–2,5 тыс. жителей европейских стран, преимущественно лингвисты. Однако следует принять во внимание и тот факт, что общая численность студентов в вузах России в 2000 г. составляла на дневном отделении 2624300 чел. Всего же студентов, обучающихся в России в 2000 г., было 4739500 чел., т. е. около 280 студентов на 10000 населения, и доля студентов, обучающихся в Европе, невелика. Малое же количество европейских студентов в России объясняется не столько качеством образования, сколько трудностями языка, тяжелыми условиями проживания иностранных студентов в стране, плохой маркетинговой стратегией в университетах и несовершенной системой конвертации дипломов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федотова Н.Н. Глобализация и образование // Философские науки. – 2003. – № 4. – С. 5–15.
2. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. Sage. – London, 1992. – P. 56–64.
3. Hannerz U. Cosmopolitans and Locals in World Culture // In: Global culture / Ed. by M. Featherstone. Sage. – London, 1990. – 86 p.
4. Bologna Declaration. – http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf
5. Ewell P. Some Notes on the Credit Hour. – http://abouteducation-reform.org . – P. 1–13.
6. Hartley D. The «McDonaldization» of Higher Education: Food for Thought? // Oxford Review of Education. – 1995. – V. 21. – № 4. – P. 64–72.
7. Ritzer G. The McDonaldinization of Society. Thousand Oaks, California. – London, New Delhi, 1996. – 123 p.
8. Sedgwick R. Bologna Declaration Addresses Higher Education in European Union. – http://www.wes.org/ewenr/00jan/research.htm. – P. 1–6.